



SZEMLE

PAULO FREIRE: AZ ELYNYOMOTTAK PEDAGÓGIÁJA

Gloviczki Zoltán: Idő-szerű recenzio

Éppen ötven évvel ezelőtt jelent meg Paulo Freire főművének, *Az elnyomottak pedagógiájának* angol nyelvű kiadása az Egyesült Államokban (Freire, 1970), s lett a szerző szinte egy csapásra közhelyszerűen ismert név a nemzetközi neveléstudományban, sőt nevelési gyakorlatban. A közhelyszerűség azonban, legalábbis a hazai neveléstudományi gondolkodásban máig hat: tudunk létezéséről, neve ismerhető és ismerendő, de művei magyarul nem hozzáférhetőek,¹ és munkásságának valós beágyazása a neveléstudományi gondolkodásunkba máig nem történt meg. Két kísérleti lépést tett erre az ezredforduló óta Mészáros György (Mészáros, 2005; 2012), értő, bár inkább szociológiai kontextusba helyezte az életművet Tóth Tamás legutóbbi tanulmánya (Tóth, 2016), s mutatóba akad Freire-hez más külső szempontból közelítő kontextus is (Bódi, 2019). Kéziratban maradt, bár elérhető az életműről bő keresztmetszetet nyújtó doktori disszertáció is (Kiss, 2018). Pedig már nem sokkal a nemzetközi feltűnés után meglepően friss híradást kaphattunk a mű megjelenéséről egy szikár könyvismertetés formájában (Baracs, 1975).

Freire dél-amerikai típusú forradalmi gondolkodása nehezen emészthetőnek bizonyult

Talán túl egyszerűnek tűnik a jelenség magyarázata, mégis élünk vele: Freire dél-amerikai típusú forradalmi gondolkodása nehezen emészthetőnek bizonyult mind a létező szocializmus számára (nem ortodox gondolkodása, céljai és kritikái miatt), mind a rendszerváltás utáni világban (első pillanatra mégiscsak gyökereitől forradalmi marxista hangvétele miatt).² Recepciója kísértetiesen hasonlít ahhoz a zavarhoz, melyet a katolikus egyház számára az elsősorban Juan Luis Segundo és Gustavo Gutiérrez által képviselt úgynevezett felszabadítási teológia megítélése, és részleges befogadása jelentett. A szindróma azonos: a két gondolati struktúra az európai, észak-amerikai társadalmi-politikai és kulturális koordinátáktól lényegesen eltérő közegben és problémakörben az európai gondolkodás és kulturális hagyomány gondolati-nyelvi elemeiből épít stratégiát, ami számunkra zavarba ejtő szellemi diszkomforthoz vezet. A problémák sem idegenek és a válaszokban megjelenő gondolatok sem, ám ezek összekapcsolása eltér mindattól az intellektuális hagyománytól, ahogy az utóbbiak európai, észak-amerikai diskurzusainkba épültek.

¹ Ahogy jelen sorok szerzője is – szégyenszemre, bár a nemzetközi gyakorlathoz illeszkedve – angol fordításban olvassa azokat.

² A pedagógiai főmű ajánlása: „Az elnyomottaknak és azoknak, akik velük szenvednek és az ő oldalukon harcolnak”.

Együtt Sartre és Maunier, Erich Fromm és Althusser, Ortega y Gasset és Mao, Martin Luther King és Che Guevara, Unamuno és Marcuse. A dialógus filozófája: Bubertől Lukácsig. Idézi Lenint, de hivatkozik XXIII. János pápa *Mater et Magistra* enciklikájára is, amikor a társadalmi elit hódításának patriarchális, „segítőkéssz” álcáját elemzi.

Egyfajta, megszokásainktól való szabadsággal és távolságtartással a hivatkozások és a párhuzamok mögé nézhetünk. „*Biztos vagyok benne, hogy a keresztények és a marxisták,*

miközben részben vagy egészben nem fognak velem egyetérteni, a könyvet végig fogják olvasni, és éppen azok fogják becsukni, akik elfogadják a dogmatikusan zárt, irracionális álláspontokat, és visszautasítják a párbeszédet” – írja bevezetőjében (37).³

Egyértelmű ugyanakkor, hogy a kolonializmussal együtt minden totalitárius rendszer ellensége volt, ideáljai Nyugat-Európa demokratikus államai és az USA.

A könyv szerzője nem – már csak a fentieknek megfelelően sem – az iskolában vagy az illegális baloldal köreiben magába szívott „kincstári” marxizmusból táplálkozik. Józan és érthető társadalomjobbító indulata a város szélére szorult, gazdasági szempontból talajt vesztett középosztálybeli családja éhezétségig fajuló nehézségeiből fakad. A középosztályból aztán személyesen fölfelé vezet az útja, érzékenysége azonban megmarad és tudatosul. 1959-ben doktorál Recife egyetemén, itt lesz később a nevelésfilozófia és neveléstörténet professzora. 1964-től Chilébe megy, ahol öt évig az UNESCO munkatársa a chilei agrárreform felnőttoktatási

programjában. Élete végéig kapcsolatban marad az UNESCO-val, valamint az Egyházak Világtanácsának genfi székhelyű Oktatási Irodája tanácsadójaként is dolgozik. A nyolcvanas években Brazíliába visszatérve azután megvalósíthatja az oktatáspolitikai és a nevelés gyakorlatának álmát, São Paulo oktatási titkára lesz,

s egyszerre folytatja a távollétben megkezdett konkrét iskolateremtő és oktató munkáját. Chilei tartózkodása alatt születik pedagógiai eszméit körvonalazó

A nevelés mint a szabadság

gyakorlata (Educação como Prática da Liberdade) című munkája (Freire, 2013).

Az ebben leírtak már felütésükben hordozzák mai aktualitásukat is. Freire számára a pedagógia alapja a valós világ újramegismerése a pedagógus és a diákok által alkotott emberi hálózatban, közösen újraalkotva a fogalmi rendszerünkötől és nyelvi jeleinktől az egész, világról alkotott képünket. Ennek legfőbb gátja szerinte az iskola és a társadalom által közvetített átmitizált és ezzel eltorzított világkép. A mítoszok a reklámoktól a politikai ideológiákig terjednek, s közös bennük az, hogy megakadályozzák a szembesülést tényleges létezésünkkel, annak kérdéseivel és lehetséges valós válaszaival. Ekkor még kevésbé a társadalom, inkább a kultúra bipolaritása foglalkoztatta a szerzőt: a hatvanas évek Brazíliájában a nem autentikus és e mítoszoktól vezérelt elit társadalmi, de elsősorban kulturális nyitását szorgalmazta.

Társadalomkritikája alapvetően ennek az elitnek a bírálata alapul, miközben tiltakozik a klasszikus marxista forrada-

³ Az ismertetésben szereplő oldalszámok: Freire, 2000. A hivatkozások a kötet egyes téziseit kifejtő és megerősítő helyekre vonatkoznak.

lom, vagyis a hatalomátvétel stratégiája ellen. Radikalizmusa és önértelmezése ezzel együtt forradalmi. Freire élete végéig elutasította azt a neoliberais álláspontot, mely szerint magának a történelemnek, de ezen belül az osztályoknak és azok konfliktusainak vége lenne. Ragaszkodott az osztálytagozódáson alapuló társadalmi feszültség ideájához, és a posztstrukturalizmus minden olyan törekvését is elutasította, mely az osztály-, faji és nemi alapú elnyomást a szubjektum körüli dialógusba utalta (Macedo, 2000). Később árnyalta elképzeléseit, és még világosabb lett számára, hogy a nemi, társadalmi, kulturális, nemzetiségi egyenlőtlenségek nem különíthetők el sem egymástól, sem az osztályok közötti feszültségektől. Reformelképzeléseinek célja ugyanakkor egyértelműen az egyén felszabadítása. Kritisztizálja bármely szélsőség objektívizmusát, a történelem és a világ átalakításának marxi célját és útját naivnak és egysíkúnak találja. Marx szerint a szubjektívizmus és a pszichologizálás fürdővizével magát a szubjektumot, az egyént is kiönti (40).

Ugyanakkor a marxi társadalomformálás útját sokban elismeri, még Lukácsra is hivatkozva támogatja annak kritikai hozzáállását és egyes beavatkozási pontjait – elsősorban a tömeggel folytatott párbeszédet, mely utóbbi így megérti a beavatkozás értelmét és hasznosságát. Ahogy általában is az a benyomás alakul ki Freire olvasójában – nem csekély mértékben növelve a fentebb említett fogalmi zavart –, hogy a kiforrott marxi terminológiát annak nyelvi világossága és egyértelműsége miatt alkalmazza saját gondolatmenetére.

Amit egyértelműen elutasít, az az európai forradalmi hagyomány. Számunkra

ismerős marxi gondolatmenet mentén kapcsolja össze (58) az elnyomókat a pénzzel és a birtoklással. A birtoklás számukra a lét definíciója, feltétele, a minél több birtoklás elidegeníthetetlen járandóság. A különbség, hogy noha ez látszólag megváltoztathatatlan emberi tulajdonság, s az elnyomottakban is ellenállhatatlan a vágy az elnyomók életformájára, Freire hisz a gyökeres társadalmi újjászülésben és a hatalomátvétel helyetti más megoldásokban. Ugyanakkor másutt is visszatér arra a tételre (Freire, 2013), hogy a gazdasági felemelkedés mindenképp alapja az egyenrangú párbeszédnek – ahogy természetesen a mentalitás ezzel párhuzamos változása is. A mentalitás kritikáját ugyanakkor kiterjeszti a teljes dél-amerikai népességre. A fejlődés útjában álló számos általános helyi nehézséget lát (60), ilyen a dél-amerikai fatalizmus, néha keresztény fatalizmus, az önbizalom hiánya és az elnyomottak érzelmi függése az elnyomóktól.

Éppen ezért tartja kulcsfontosságúnak a változás megalapozásaként a párbeszédre alapuló felvilágosítást, sőt megvilágosodást, a fogalmi rendszerének középpontjában álló Conscientização-t (tudatosítás).

Márpedig a tudatosítás csak hiteles és autentikus lehet, nem lehet csomagolni és eladni, mint bármely politikai propagandát: ennél fogva ennek a „forradalomnak” a harcos lelkesítés helyett

erősen pedagógisztikus a karaktere (67). A mértékében, lendületében és nem karakterében forradalmi változások érdekében „humanista és libertárius” pedagógiai projekteket javasol, melyek nem az elnyomók személye, hanem azok önzése ellen hatnak. A tényleges forradalom alapja ugyanis a szektásság, melyet a fa-

a gazdasági felemelkedés
mindenképp alapja
az egyenrangú
párbeszédnek

natizmus táplál, és mindig terméketlenné tesz. A Freire-i radikalizmus, melyet a kritikai szellem táplál, mindig kreatív. A szektásság mitizál és ezzel elidegenít, a radikalizmus kritizál és ezzel felszabadít. A jobbos szekták számára a ma a tegnap

megmásíthatatlan függvénye, a balos számára

egy elképzelt és megváltoztathatatlan jövőé.

Egyikük sem szabad (38).

A „humanizálódással”

mindig is együtt járt

a dehumanizáció, az el-

nyomás. Az ez elleni harc azonban újra a humanizálódásért folyik – vagyis a felszabadítás az elnyomottak részéről maguknak az elnyomóknak a felszabadítása is. Ezért aztán a generális fejlődés kulcsa az elnyomottakban rejlik. Érdekes jelenség azonban, hogy az elnyomott ebben a folyamatban könnyen egyfajta ál-elnyomóvá válhat: az addigi elnyomó fölé emelkedik. A változás első dimenziója, hogy ő kíván előírni, hiszen ebben a paradigmában szocializálódott. Pedig az „új embert” kellene látnia, ki kellene lépnie az ismert térből, az elnyomás váltógazdaságának sémájából.

A Freire által megálmodott és megalapozott „forradalom” („rebellion”) ezért a szeretetből kell, hogy fakadjon, hiszen az embertelenség lebontása a cél. Meg kell akadályozni, hogy új elnyomók szülessenek. Ebből fakadóan állítja azt is, hogy sem fegyveres, sem bürokratikus megoldás nem jöhet számításba. A szeretetet – Erich Frommra hivatkozva, de akár a keresztény megközelítéshez is kapcsolódva – nem emberek közti érzelmi kapcsolódásként értelmezi, hanem belső lelki cselekvésként, amely segíti és élteti a közös létezést, tanulást, munkát. Ezzel együtt mindez természetesen a megszokottnál nagyobb bizalmat, belsőségességet is feltételez (Darder, 2015). A szeretet így a „szeretem

a tanítványaimat” klisé helyett is a személyesség felé tolódik.

Az elnyomó megoszt és szabályoz, ami az elnyomott alapvető bizonytalanságához vezet. Manipulál, a tömeget a popularizmussal, az egyént az egyéni

törekvések kihasználásával.

Kulturális inváziót

vezet a társadalmi min-

tázatoktól a kulturális

termékek kanonizálásáig.

Freire dialóguson és

kooperáción-alapuló

kultúrája a fentiekkel

szemben az egység (párbeszéd, közös gondolkodás, együttműködés) és az ezzel párhuzamos önállóság, az autentikus kultúra felé mutat.

Mindezt most már az oktatás kontextusába helyezve: a saját korában létező (és azóta sem elfeledett) tanár-diák kapcsolatot egy úgynevezett narratív karakterrel jellemzi, ahol a narrátor és a hallgató a szituációban résztvevő két fél. Ezt a kapcsolatot és oktatási alapszituációt egyszerűen életszerűtlennek tartja. Maga a beszéd is erejét veszti, a szavaknak csak a hangértéke marad meg a meggyőző, formatív jelleg helyett, amit aztán a narráció memorizálása csak megerősít. Az információs depozitóriummént használt gyerek legnagyobb esélye, hogy aktív gyűjtővé és katalógizálóvá lépjen előre, de az elemzésre, alakításra, alkotásra való képesség nem alakul ki benne. Így az irányításra való képesség sem. Bezárul tehát a társadalmi mobilitás lehetősége.

Ez a pedagógiai folyamat nemcsak hogy nem az életszerűség (de nem is az élet) szolgálatában áll, hanem a halál kultúrája (79). Nincs nevelő jellege, hiszen a valamivé válás helyett a pusztaság létezését támogatja.

Freire a könyv 3. fejezetében fejti ki a fentiekkel szemben vallott, nézeteit a di-

alógusról, beszédaktusról a szó erejéről, mely a gyerekeket a világ kritikus percepciójára indítja.

Ha bármely cselekedet tudatos, ez a tudatosság az akcióról alkotott reflexióban igazolódik, mely nyelvi formában ölt testet. Fordítva, ahhoz, hogy cselekvésre kerüljön sor és az tudatos legyen, a nyelvi megformálás a kiindulópont. Ennek is megfelelő tézise, hogy az emberi létezés nem értelmezhető a csend kontextusában, hanem csak szavak által, még hozzá igaz szavak által. A világban-lét és a világ alakítása csak az alakítás gesztusának megnevezésével, kimondásával lehetséges, értelemszerűen harmóniában az objektív valósággal.

E kimondás kimondót és befogadót feltételez, mindkettőt mindkét szerepben, mégpedig kizárólag úgy értelmezhetően, hogy a kijelentő szándékozik kijelenteni, a befogadó pedig szándékozik befogadni, illetve részt venni a megnevezés, a kimondás közös akciójában.

Ez a dialógus. Kölcsönösségen alapul, hiszen mindkét fél jogként és szükségletként értelmezi a kijelentést és a befogadást. Együttal azonban a szeretet fogalmával is összeköti Freire ezt a kapcsolatot, mely a félelem helyett a bátorságon és még inkább a bizalmon alapul. Fontos fogalmai még a dialógusnak az alázat és az emberség, a másik emberbe vetett hit (ez magának a dialógus megkezdésének is feltétele) és a remény (mely nem egyenlő a karba tett kézzel várakozással), végül a kritikus gondolkodás.

A további kritikus gondolkodásnak, illetve a kritikus gondolkodás fejlesztésének aztán már előfeltétele a dialógus, amely tehát nem *A* közlése *B*-hez, nem is

A közlése *B*-vel kapcsolatban (ha megpróbálunk „elszakadni” a tananyagtól és azt a diákokhoz közelebb vinni, az is egyoldalú, patriarchális gesztus – Freire, 1997), hanem *A* és *B* kölcsönös közlése. Mindez természetesen nem *A* és *B* helycseréjét jelenti. Freire annak sem látja sok tetejét, ha arra építjük a tanítási-tanulási folyamatot, amilyen képet a neveltek kialakítottak a világról magukban, de ugyanennyire fölöslegesnek a mi hasonló képünket átadni – a megfelelő és ráadásul dinamikus kép e premisszaként élő képek dialógusában jön létre. A problémán nem segítenek névleg „rejtett tantervek” sem, még ha ezek valamiféle burkolt és „társadalmi konszenzuson alapuló” többlettudást rejtenek is (Freire, 2016).

A kulturális – tehát létfenntartáson túli – javak létrehozásának pedig végképp nélkülözhetetlen alapja a dialógus. Márpedig az emberiség a határhelyzeteken csak a létfenntartás érdekein felülemelkedve képes átlendülni. Mindez pedig az egyén fejlődésére is igaz – ezért fontos a problémaközpontú nevelés és a problémamegoldásban alkalmazott dialógus. Freire elannyira fontosnak tartja a problémaköz-

Freire annak sem látja sok tetejét, ha arra építjük a tanítási-tanulási folyamatot, amilyen képet a neveltek kialakítottak a világról magukban

pontúságot, hogy másutt (Freire, 1998) a kifejezett problematizációt tartja szükségesnek, sőt az öntudat és a dialógus kialakulásának előfeltételeként tételezi a problémát generáló „ellenállást”. Ez az „ellenállás” azonban csak

a témák problematizálására, és nem a dialóguson belüli kapcsolatra utal. Későbbi művében – egy Recifebe látogató katolikus pap, Lebret atya gondolataira építve – fogalmazza meg (Freire, 2005), hogy a hatékonyságot célul kitűző progresszív pedagógia alapvető minőségi jegye

az alázat (nem az önértékelés hiánya vagy a lemondás, épp ellenkezőleg: *a másik tiszteletének szolgálatába állított* önbecsülés és tetterekészség), a szeretetteljesség (nem csak a diákok, hanem a tanulási-tanítási folyamat egésze iránt), a bátorság (küzdeni és szeretni), a tolerancia (a másik fél nem teljesen elfogadott álláspontja jelenlétének tűrése), a döntésképeség (óriási hiba az alázat vagy a demokrácia álcája alatt döntésképtelennek lenni: ez a diákok szemében az egyik legsúlyosabb tanári inkompetencia), a biztonság, az életigenlés, valamint a türelem és a türelmetlenség megfelelő aránya.

Freire ma sok szempontból idealistának tűnne. Az OECD és a World Economic Forum ma viszonylag általánosan elfogadott perspektíváival szemben

nem ismeri el az iskolát a piacgazdaság üzemanyag-forrásának. A párbeszéd, a nevelés céljának az egyén és a társadalom építését és jobbítását, jól-létét tartja, de magának a párbeszédnek is éltető jelentőséget tulajdonít, mely alapvető emberi szükséglet és az alfabetizáció vagyis az alapvető iskolázás ennek eszközrendszerét teremti meg (Freire, 2013).

S hogy a XXI. századi Magyarországon jelent-e valamit, akár ötven év távlatából a társadalmi különbségek problémájának Freire-i oktatási vetülete, a tudásátadás helyetti párbeszéd és az ezen alapuló megvilágosodás és tudatosodás, a harc helyetti aktív szeretet kultúrája, a mitizált világlátás helyett a világ megismerésének kísérlete? Még nem késő beleolvasnunk...

HIVATKOZÁSOK

- Baracs Ágnes (1975): Paulo Freire: Pedagogy of the oppressed: Az elnyomottak pedagógiája. New York, 1973. The Seabury Press. 186 oldal [könyvismertetés]. *Magyar Pedagógia*, 75. 2. sz., 244–246.
- Bódi Péter (2019): Az elnyomottak művészete. *Kalligram*, 28. 2. sz., 78–91. Letöltés: http://epa.niif.hu/03900/03985/00002/pdf/EPA03985_kalligram_2019_02_078-091.pdf (2020. 11. 10)
- Darder, A. (2015): *Freire and Education*. Taylor and Francis, New-York – London.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. Bloomsbury, New York – London – New Delhi – Sydney.
- Freire, P. (1997): *Pedagogy of the Heart*. Translated by: D. Macedo and A. Oliveira. Bloomsbury, London – Oxford – New York – New Delhi – Sydney.
- Freire, P. (1998): *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives Series: A Book Series Dedicated to Paulo Freire)*. Translated by: Patrick Clarke. Lanham, Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000): Paulo Freire: *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary edition*. Translated by Myra Bergman Ramos. Bloomsbury, New York – London – New Delhi – Sydney.
- Freire, P. (2005): Paulo Freire: Teachers as Cultural Workers. Letters to Those, Who Dare Teach. Translated by: D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira. Westview Press, Colorado
- Freire, P. (2013): Education as the Practice of Freedom. Translated by M.B. Ramos. In: Uő.: *Education for Critical Consciousness*. Bloomsbury, London – Oxford – New York – New Delhi – Sydney.
- Kiss Gabriella (2018):: 20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira. Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája. Doktori értekezés. Eger, Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/59/1/disszertacio_Kiss_Gabriella.pdf (2020. 11. 10)
- Macedo, D. (2000): Introduction. In: Freire (2000), 11–28.

Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, **15.** 4. sz., 84–101.

Letöltés: http://real.mtak.hu/60173/1/EPA00011_iskolakultura_2005_04_084-101.pdf (2020. 11. 10)

Mészáros György (2012): Paulo Freire. Letöltés: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2012/12/paulo-freire/> (2020. 11. 10)

Tóth Tamás (2016): A társadalmi egyenlőtlenségek termelése. A neoliberális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **66.** 3–4. sz., 22–43.

